

文学作品 としての『少年の日の思い出』利用の 研究 : 中学校における実践研究を通じて

著者	山名 順子
雑誌名	人文学教育研究
巻	43
ページ	113-125
発行年	2016-08-18
URL	http://hdl.handle.net/2241/00149271

〈文学作品〉としての『少年の日の思い出』利用の研究

—— 中学校における実践研究を通じて ——

山 名 順 子

1. 緒言

ヘルマン・ヘッセ (Hermann Hesse, 1877–1962) による小説『少年の日の思い出』(原題 *Jugendgedenken*, 1931) は、ヘッセ『クジャクヤママユ』(原題 *Das Nachtpfauenauge*, 1911) を改稿した作品であり、昭和6年(1931)にドイツの地方新聞に掲載された。同年ヘッセを訪問したドイツ文学者高橋健二が、ヘッセから受け取った新聞切り抜きのなかから本作品を見出し、昭和15年(1940)出版のヘッセ作品集『放浪と懐郷』(新潮社)に収録した^①。『少年の日の思い出』は、ここから昭和22年(1947)に文部省の『中等國語 二』に教科書教材として採択され、以来、多くの教科書に継続的に掲載されてきた定番教材のひとつである^②。また、平成26年の時点で、多少の差異はあれども中学1年生用教科書すべてに採用されており^③、少なくとも今後数年の間に中学校に入学する生徒のはほぼ全員が、なんらかの形でこの作品に接することが予想される。

本稿は国語教材『少年の日の思い出』を利用するにあたって、主人公「僕」の心情に共感し、「人間存在への本質的な問い」[牧戸 1988]を読み取ることを重視してきた従来の〈読み方〉を尊重しつつも、そこからいったん離れ、筆者の過去の実践に触れながら、中学1年生が、中学校入学後にはじめて接する本格的な翻訳文学作品である『少年の日の思い出』を、冒頭部の〈光〉と〈闇〉の描写に注視しながら〈文学作品〉として読むことに焦点をあてることを提案するものである。

2. 先行研究

定番教材である『少年の日の思い出』に関する研究は頻繁になされてきたが、本作品の教材論は主に先述した「人間存在の本質」や、「同世代の共感」を軸として語られてきた。それに伴って、教室での展開も「もう結構」と言ったときの「客」(僕)の心情」や、「自分のチョウを押しつぶしてしまう「僕」の心情」など、登場人物の「心情」を「読み取る」ものが中心である。これは、本作品が、「悪の問題に焦点を合わせた作品」[松井 1999]であり、少年時代には「悲しみや死が暗い影を落とし、悪の危険性も潜んでいる」[松井 1999]ことが描かれた作品であることに関連するといえよう。また、教材として、長らく「僕」の「成長物語」として評価されてきたことも相俟って、現在も一種の道徳教材のように捉えられることも少なくない^④。

一方で、近年、新しい方法論も次々に提案されており、たとえば教室での話し合いによって、物語の重層性に気づき、小説を読む楽しさを経験する授業の実践[笠井 2007]や、生徒の発達段階の受容能力や心的発達に配慮した読みの提唱[青山 2010]など、生徒の状態に応じた授業展

開を示す実践研究が目立つ。また、読み取った内容を短いことばで的確に説明し、内容を把握する「ネーミング術語」[井上 2001]といった、読み取る力の発達を重視した「読むこと」とともに「書くこと」に注視した実践の報告もなされている。さらに、『少年の日の思い出』を、〈文学作品〉として分析する流れもあり、本作品をふくむ一連の少年時代の小説テキストの中に、「模範少年」的なものや学校秀才的なあり方に対するヘッセの〈敵意〉〈憎悪〉」[綾目 2001]を読み取る論や、隣家の少年であるエーミールに「父性」を見出し、プロローグにおける「客」を、エーミールという「父性」を乗り越えた「自分の過去を客観視できる大人」としてとらえる論[青山 2010]などがあげられる。また、本作品を「男性同士が嫉妬し合い、男性同士が語り合う物語」[宇佐美 2010]とする論や、テキストを心理学的見地から分析した論[中村 2010]も登場しており、『少年の日の思い出』が、国語科教育のみでなく、様々な分野で幅広く研究されている様子が見えてくる。

そこで、本稿では『少年の日の思い出』について、筆者自身の過去の実践の結果にも触れながら、中学校の教室において、本作品を〈文学作品〉として捉えることの有意性を明らかにすることを試みる。まず、次項では生徒が〈文学作品〉に親しむための端緒として『少年の日の思い出』を利用することの有意性について言及する。

3. 〈文学作品〉としての『少年の日の思い出』

i 『少年の日の思い出』梗概

論に先駆けて、まず、『少年の日の思い出』の梗概を簡単に記す。便宜上、3つの場面に分けて示す。なお、登場人物には初出の場合のみ「囲み線」を付した。

(1) 「わたし」のもとに「客」が訪れ、わたしの末の子が寝室へと去ったあとに2人は幼年時代の思い出話をする。わたしは幼年時代の楽しみであったちょうの収集を再開したことに触れ、客にちょうを見せる。客はちょうを少し見て「もう結構」といい、「話すのも恥ずかしいことだが」と前置きして、わたしに過去の話始める。

(2) 主人公の「僕」(＝客)は、幼少時、流行に乗ってちょう集めを始めたが、次第に時間を忘れるほどに熱中した。隣家の少年「エーミール」は、非の打ちどころのないという「悪徳」を持つ少年だったが、ある日僕が希少なコムラサキを捕らえて見せると、即座に安価な値をつけ様々な難癖をつけた。僕は二度とエーミールにちょうを見せないと決めた。

(3) 2年後のある日、エーミールが珍しいクジャクヤママユをさなぎからかえしたという噂が広まる。僕はクジャクヤママユを見るため隣家を訪ねるがエーミールは留守であった。クジャクヤママユを一目見ようとエーミールの部屋に入った僕は、その美しさに魅入られ盗みを犯したうえ、罪悪感と焦りでポケットの中でつぶしてしまう。母の説得をうけエーミールに謝罪する僕に対し、エーミールは冷淡かつ軽蔑的な態度を示し、「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな」と言いまったく相手にしない。僕は一度起きたことは償えないということを知り、過去に収集したちょうをすべてつぶす。

ii 『少年の日の思い出』の指導計画

『少年の日の思い出』を教材として扱うにあたって、まず、以下の通り、単元の目標および計画を立てた。なお、評価の規準は各目標に対応するよう設定した。

〔単元の目標〕

1. 『少年の日の思い出』に登場する事項や語句を正確に理解する。(言語に関する知識・理解・技能)
2. 『少年の日の思い出』の構成や場面ごとの視点人物を把握し、物語の内容を正確に理解する。(読む能力)
3. 登場人物の心情を理解し、生徒相互に言葉で説明する(読む能力、話す能力・聞く能力)
4. 文学作品としての『少年の日の思い出』に興味を持ち、冒頭部の〈光〉と〈闇〉の描写と物語の内容の関連に注目しながら読む。(関心・意欲・態度、伝統的な言語文化と国語の特質に関する項目)

〔指導計画〕

第一次 第1時 全文の通読を行う。初読の感想を書き、話し合う。

第2時 場面分けを行う。視点人物の移動を理解し、全体の構成を把握する。

第二次 第3時―第7時 視点人物「僕」に注目した文章の読解。

第三次 第8時 〈文学作品〉としての『少年の日の思い出』に注目する。

このうち、特に〔単元の目標〕の4に到達する言語活動において、『少年の日の思い出』の冒頭部を教材として利用した。〔指導計画〕では第一次第1時から第二次第7時までを物語の内容理解および読解にあて、第三次第8時で、〈文学作品〉として『少年の日の思い出』をとらえる第一歩とするために『少年の日の思い出』の冒頭部を教材として利用する。第8時では、まず導入部で物語の構成を再確認させる。そのうえで、物語における〈光〉と〈闇〉に係る描写を抜き出し、それらの描写が物語の内容や展開と密接な関連を持つことを理解させることをめざす。授業は主に生徒が相互に発言、補足する言語活動を通して展開する。

iii 〈文学作品〉として『少年の日の思い出』を読む一教室における実践の記録

本項では、前述したように、『少年の日の思い出』の冒頭部を教材として使用する第三次(第8時)の実施結果について述べる。実践の結果は、以下の通りである

〔本時の目標〕

1. 〈文学作品〉である『少年の日の思い出』の冒頭部を再読し、冒頭部における〈光〉と〈闇〉にかかわる情景描写の重要性を理解し、〈文学作品〉の学習に活かす素地を身につける。

- 2.『少年の日の思い出』の冒頭部における〈光〉と〈闇〉の情景描写のもつ意味に関心・興味を持ち、内容を理解することを通して、〈文学作品〉を継続的に読み、味わう素地を身につける。

〔導入段階〕

本時では、『少年の日の思い出』の冒頭部を教材とした。教材選定の理由は、第2時の構成把握において「額縁小説」とした『少年の日の思い出』の構成の中で、冒頭部が結末部と符合せず〈浮いている〉ことに生徒が疑問を抱き、興味をもつことが予想されるからである。もう一つの理由は、冒頭部における〈光〉と〈闇〉の描写が特徴的であり、生徒にも内容が理解しやすいと思われるからである。

前述のとおり、『少年の日の思い出』は、中学校1年生の生徒にとって、中学校入学後にはじめて教室で読む翻訳文学作品である。そこで、まず、彼らが本作品に〈文学研究〉の視点をもって接する機会を設けることを提案する。これは、本作品を文学研究の見地から詳細に分析し、作者の意図や、主義、思想などを読み取るという意味ではなく、たとえば、近年論じられるようになった〈物語の構造の把握〉と、〈語り手の確認〉を行うことなどをさす⁹⁾。〈物語の構造の把握〉については、『少年の日の思い出』を例として、物語のもつひとつの〈型〉を生徒に理解させることを重視する¹⁰⁾。

梗概の(1)に示したように、『少年の日の思い出』は所謂「額縁小説」であり、冒頭に「現在」ともいふべき場面があり、その後、「回想として語られる過去の出来事」が展開してゆく。これは、小学校で教材として扱われる『やまなし』（6年生）をはじめとして、『少年の日の思い出』と同じく中学校1年生の教材である『オツベルと象』、さらには『ころも』(高校2年生)、『檸檬』(高校3年生)など、高等学校の教科書に採用されている多くの文学作品のいくつかに共通するつくりといえよう。それと同時に、これらの作品では、場面によって「主人公」あるいは「語り手」が異なる場合も少なくなく、生徒の中には混乱する者も多い。そこで、第2時以降の「読み」に入るより前に、〈物語の構造の把握〉を行う必要があると考える¹¹⁾。そこで、第2時に構成の把握を行い、第8時の初めに第2時で構成の把握を行ったことを再確認し、「この物語の構成について気づいたことを発言してください。どんなことでもかまいません」と発問した。なお、発言に際して、挙手や起立は特に求めず、自由な発言を促した。発問に対する生徒の反応は以下のとおりである。

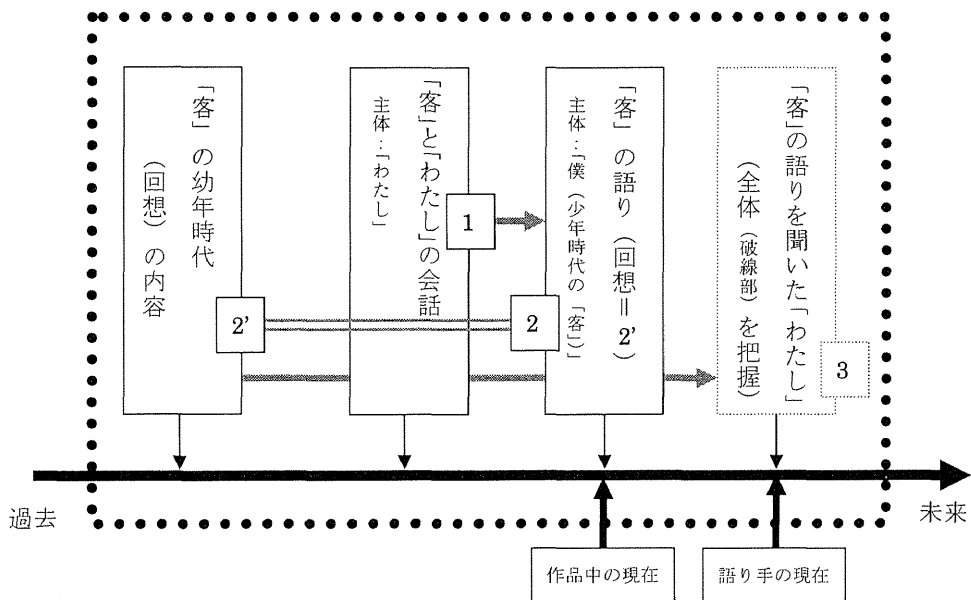
「何だか少しわかりにくいです」—「急に昔の話になってるからかな？」—「しかもいきなり終わる感じじゃない？」—「伏線を回収してほしい！」—「でも、客の「恥ずかしい話」はまとまってよね。」—「最後がないから想像がはかどりそう！」—「本当だね！」(複数の生徒から同様の意見が出る)

この質疑応答では、物語が冒頭の部分のおわりに唐突に「現在」から「過去」へと場面を変えてしまうという回答に対して、それを再認識した生徒が、物語の結末部で、「現在」に戻らないという点に言及したことによって、自発的に物語の構造の把握への手がかりを得たことがわかった。生徒の質疑応答のあとに、【図1】を板書で示し、〈物語の構造の把握〉をすることが、〈文学作品〉の学習に強く関連することを意識させた。【図1】を示すことによって、以下のような質疑応答が発生した。

「あー！なるほど！」—「わかりやすくなった！」—「あっ、でも、映画とか漫画でも、過去の話にいきなり入るのってあるよね？」—「あー、なるほど！たしかにそうだね！」（複数の生徒から同様の意見が出る）—「話の流れがわかりにくいときあるよね。」—「似てるね！」

この質疑応答は、物語が冒頭のプロローグを経て「過去」へと場面を変えることに對して、それを再認識した生徒が、自身が日頃から親しんでいる「映画」や「漫画」という現代のメディアにも同様の表現があるとして、〈物語の構造の把握〉への手がかりがあることを再発見した例である。

【図1】 ヘルマン・ヘッセ『少年の日の思い出』時間の経過と物語の構造



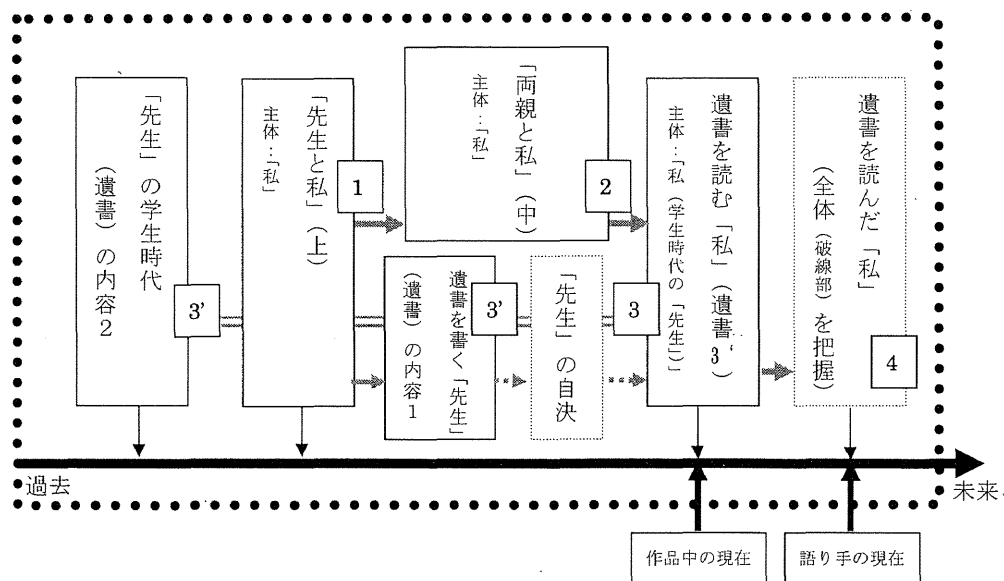
この図において、時間は左から右へと流れており、物語自体は、1→2→3の順で展開する。しかし、作品中で語られるのは1→2のみであり、2の内容は、物語冒頭(1)より過去におこった2'の出来事と同一のものである(2=2')。

一方で、物語全体の語り手を冒頭部に登場した「わたし」と規定するならば、「わたし」はすでに2より未来である3に存在しており、物語のすべてを把握した立場から物語を語っているといえる。ただし、前述の通り3にかかわる内容は、物語の内部には言及されていない。

この間、授業者は「いいですね」「ほかには？」などと発言するのみにとどめることによって、生徒の自由な発言を促すことを試みた。筆者はこの〈物語の構造の把握〉のための言語活動を、生徒たちが今後6年間に目にする文学作品へのまなごしの基礎を作るという点において有意であるとする。

『少年の日の思い出』の冒頭部は「わたし」、それ以降は「僕」を主体として語られるが、本作品は、全編にわたって、主人である「わたし」が冒頭の現在よりもさらに未来の時点から語る物語であると捉えることが可能である^⑧。そのため、〈物語の構造の把握〉を意識した一連の作業は、本作品の時間的な構造を理解し、物語の流れと内容を把握するための十分な準備となりうるのである。ひとつ目の質疑応答でも挙げられたように、『少年の日の思い出』にはいわゆる結末部（エピローグ）が存在せず、生徒の中にはこの点を大きな疑問と捉える者も散見した^⑨。この点については、平成23年度（2011）に別の高校で高校2年生の教材『ころ』を扱った際にも、作品を通読した生徒から同様の疑問が提出され、国語科教材における普遍的な疑問点であることが窺える。このときには、先述した「額縁小説」としての構造を説明し、『ころ』の物語構造を示す図【図2】と同時に、平成16年度および平成17年度の授業で利用した『少年の日の思い出』の物語構造を表す【図1】を示すことで、比較的良好な理解を得ることができた。両作品が教材として扱われる時間にはおよそ3年のひらきがあるが、〈文学作品〉のもつひとつの構造や型のありかた^⑩について指導することのできる好例であると思われる。

【図2】 夏目漱石『ころ』時間の経過と物語の構造



※図中の破線で囲まれた部分（④および〈先生の自決〉）は、テキストには描かれない。

iii 〈光〉と〈闇〉に注目する

本作品の冒頭部分における〈光〉と〈闇〉の記述についての指摘は多く、主流のものとしては〈光〉と〈闇〉に関する描写を抜き出させたうえで学級内での話し合いを行い、「静かで幻想的な雰囲気を作り、読み手を客（彼）の思い出話に引き込ませる効果がある」とまとめる方法論がある〔渡辺 2009〕。また、回想部分の結末にある「僕」があかりもつけず、闇の中でちょうを押しつぶしたことについて、冒頭の「外の闇からほとんど見分けがつかなかった」という部分との呼応も指摘されている〔小田 2001〕。

一方で、思い出が「明るいランプの光」が「外の闇」に覆われるなかで語られることによって、「『はく』の語りに対する『私』の『応答』が読者にとらえられる」ようになる〔角谷 2012〕という意見もある。これらの意見をうけ、教育出版の教科書には、冒頭の部分から「明暗を現す表現を抜き書きし、その効果について話し合おう。」という手引きがある。しかし、筆者は、過去の実践の結果から、これらの文学的な「読み」をいったん排除し、冒頭部から〈光〉と〈闇〉に関する記述のみを文中から抜き出して、時系列順にただ並べることを提案する。実際に抜き出すと、以下ようになる。

- ①昼間の明るさは消えうせようとしていた。
- ②窓の外には、色あせた湖が、丘の多い岸に鋭く縁取られて、遠くかなたまで広がっていた。
- ③もうすっかり暗くなっているのに気づき、
- ④私はランプをとってマッチをすった。
- ⑤たちまち外の景色はやみに沈んでしまい、窓全体が不透明な青い夜の色に閉ざされてしまった。
- ⑥私のちょうは、明るいランプの光を受けて箱の中から、きらびやかに光り輝いた。
- ⑦彼は微笑して、巻きたばこを私に求めた。
- ⑧彼は、ランプのほやの上でたばこに火をつけ、緑色のかさをランプにのせた。
- ⑨すると、私たちの顔は、快い薄暗がりの中に沈んだ。
- ⑩彼が開いた窓の縁に腰掛けると、彼の姿は外のやみからほとんど見分けがつかなかった。
- ⑪私は葉巻を吸った。
- ⑫外では、かえるが、遠くから甲高く、やみ一面に鳴いていた。

この作業を経たのち、生徒に対して「〈光〉や〈闇〉の描かれ方で、気がついたことはありますか？どんなことでもかまいません」と発問した。生徒からは以下のような質疑が発生した。

「外がどんどん暗くなっている」―「逆に、部屋の中がランプで明るくなっている」―「ランプとたばこに関係はあるのかな？」―「絶対あるよ！」―「これまでの授業の感じからしてありそうだね」（複数の生徒から同様の意見が出る）―「ランプの光がなんか演劇の照明みたい」―「ほんとだ！」―「ちょうに注目！ってかんじだね。BGM がほしい！」―「かえるはBGM なんじゃないの？」―「本当だ！すごいね！映画化できちゃうね！」（複数の生

徒から同様の意見が出る)

この質疑応答は、物語の中にある〈光〉と〈闇〉の濃淡に関する描写について、それを再認識した生徒が、「外」と「ランプ」という要素に注目して、物語における〈光〉と〈闇〉の描写の意味を把握する手がかりがあることを再発見した例である。また、後半は、「ランプ」の〈光〉が、わたしの「ちょう」を照らすことを再認識した生徒が、「ランプ」のもつ「舞台照明」としての効果や「かえる」の声が「音響」であり、客による過去の物語が演劇性をもつことを再発見した例であるといえる。この質疑については、【図3】のように板書した。

【図3】 板書例

冒頭部の「光」と「闇」

— 「ランプ」に注目する —

- ・ランプに火(光)をつけるのは「私」。
- ・ランプの「光」を受けるのは「私のちょう」。
→ 舞台照明のような効果
- ・光をさえぎるのは「彼(客)」。
- ・「彼(客)」は、ランプの光をたばこに移している。
→ 「光」は「彼(客)」とともに移動する。
- ・ランプの存在で、周りが「闇」になる。
→ 「光」がさらに場面を暗くする。

ここで、〈光〉と〈闇〉についていくつかの視点を提示した。まず、発言にあった〈ランプ〉の〈光〉に注目した。ここでまず、ランプに火という〈光〉をつけるのは「わたし」であり(④)、ランプの〈光〉を受けるのは「わたしのちょう」であることを示す(⑥)。一方で、「客」はそのランプにはやを乗せることで〈光〉をさえぎっている(⑧)。この点で、「わたし」は〈光〉、「客」は〈闇〉に近い存在であるということが出来る。しかし、次に「たばこ」という要素に注目したとき、「客」と「わたし」が、ともに「たばこ」や「葉巻」に火をつけて吸っており(⑧・⑪)、「客」が「たばこ」とともに窓際へと移動していることがわかる(⑩)。

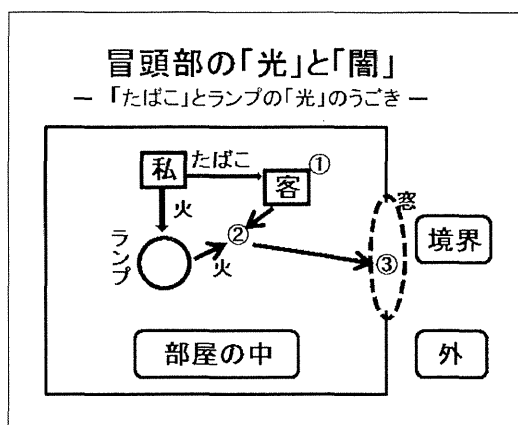
つまり、【図4】に示したように、思い出を語る「客」は、「わたし」の手で〈光〉をつけられた「ランプ」から、「たばこ」に火をうつし、その〈光〉を手にしたまま部屋の中を移動して、「窓」へと近づき、〈闇〉へとまぎれていったということが出来る。この説明をうけて、次のような質疑が生まれた。

「本当だ、〈光〉が動くんだ！」—「〈光〉は何を意味してるんだろう」—「外の〈闇〉は、過去かもしれないよね。」—「話の流れ的にはそうっぽいよね」(複数の生徒から同様の意見が出る)—「〈光〉は現在なのかな。」—「それっぽいね！」—「面白いね！」(複数の生徒か

ら同様の意見が出る)

この質疑応答は、物語の中にある〈光〉と〈闇〉の描写を再認識した生徒が、〈闇〉という要素に注目して、物語における〈光〉の描写が「現在」、〈闇〉の描写が「過去」の物語の開始を暗示するものである可能性を再発見した例である。この質疑を受けて再度【図4】を示し、「客」が移動した「窓」が、「内」と「外」のつながる地点であることを説明した。これは、質疑の内容にもあったように、「客」が物語の冒頭で描かれている「現在」にありながら「過去」の語りへと移動していくことを示すと描写であると考えられる。

【図4】 板書例



以上の説明をうけ、生徒からは理解を示す活発な質疑応答が発生した。『少年の日の思い出』を扱ったのが二学期の後半であったことと、発言の際に挙手や起立をしないでよいことを認めたことにより、次のような結果が生まれた。一つは、生徒同士が活発に意見を交換するなど、自主的な学習態度が見られたことである。もう一つは、『少年の日の思い出』が中学校での学習経験のない翻訳文学作品であるものの、過去の教材における言語活動同様に自由かつ積極的に発言する学習態度が見られたことである。この効果は、各々の生徒の意見に対して、他の生徒が積極的に応答することが習慣化されていたために現れたものと考えられる。

時間に余裕のある教室では、これと同時に、柳田国男の境界の思想⁽⁴⁾や「黄昏」「逢魔刻」「百鬼夜行」といった日本古来の事象を示し、「昼」と「夜」の境目である夕方や朝方は、日本人が持ち続けてきた「生」と「死」の境界線であるという意識についても解説した。生徒たちは、妖怪や魔といった単語に敏感かつ活発に反応し、その後数年たった現在でも、当時の授業の内容に言及することがあるなど、一定の効果をみることができた。『少年の日の思い出』は翻訳文学作品であるため、「黄昏」などの日本文学や日本思想に関わる語に直接関連はないとも言える。しかし、生徒による質疑に国語に対する「興味・関心・意欲」の発展の端緒を見ることができたことから、

翻訳文学作品を教材として利用する際に、比較文学の視点を取り入れることによって、平成20年3月告示の中学校学習指導要領国語科に示されている「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の学習につなげることも可能であると考え。そこで、比較文学の視点の導入も国語科における有意な試みのひとつであると考え、本稿に示すと同時に今後方法を整備していく予定である。

4. おわりに

以上、国語教材『少年の日の思い出』の扱い方について、実践研究の報告を交えつついくつかの提案を試みた。まずは、本作品を〈文学作品〉として扱うことが、文学を文学研究の視点から読むことへの導入教材として有意であるという点である。この点については、特に作品冒頭における〈光〉と〈闇〉の描写に、ランプやたばこ、〈闇〉の変化や〈光〉の移動などといった複数の視点から注目することによって、物語に描かれた〈光〉や〈闇〉にまつわる要素が登場人物や場面の描写にどのような影響を与えるかについての、意欲的かつ活発な言語活動が期待できることがわかった。また、翻訳文学作品である『少年の日の思い出』を〈光〉と〈闇〉に係る日本文化と関連させるなど、比較文学の視点から見つめなおすことで、現行の学習指導要領で「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に触れる端緒とすることの可能性も見出した。教材として『少年の日の思い出』をどのように読み解くべきかについても考慮しつつ、さらなる指導の可能性について考えることが今後の課題である。

また、『少年の日の思い出』は、翻訳文学作品としての性質を考慮したうえで、生徒の読書の契機としての有意性をもつ教材でもあるといえる。『少年の日の思い出』は、戦後早い時期に教科書に採用されたこともあり、幅広い世代の記憶にとどまる作品である。高校や、大学で質問すると、タイトルにこそ反応が薄い場合も、「エーミール」「そうか、つまり君はそういうやつなんだな」「ちょうの話」といったキーワードにはすばやく反応する生徒・学生が多い。そこで、今後は、筆者の過去の実践を通して、『少年の日の思い出』を「読書」の契機として位置づけることの可能性も模索したい⁽¹²⁾。特に、本作品は、現在使用されている教科書に採用された高橋健二の訳文と、岡田朝雄による『クジャクヤママユ』訳文とを比較することのできる教材である⁽¹³⁾。中学生にとって親しみやすい内容をもつ『少年の日の思い出』を、訳者に注目して読むことを通して翻訳文学作品への興味をもつ契機とすることができるといえよう。今後の課題である。

注

- (1) 光村図書『中学校国語一：学習指導書』（2006.2）による。
- (2) 本作品は、多くの先行研究の中で、「国語教材の古典」と評される。
- (3) 平成24年度版（2012）の中学校国語教科書のうち、教育出版『伝え合う言葉 中学国語1』『語り手に注目して』、東京書籍『新しい国語1』『読む 文学二』、光村図書『国語1』『表現を見つめる』、学校図書『中学校 国語1』『関係の中で』にはヘルマン・ヘッセ作／高橋健

二訳『少年の日の思い出』が収録されている。また、三省堂『中学校の国語 一年』では、別冊資料編『学びを広げる』『読書の森へ』の中に、本作品が収録されている。なお、三省堂は過去に改稿前の作品であるヘルマン・ヘッセ作／岡田朝雄訳『クジャクヤママユ』を収録していた時期もあるが、本稿では、前述の教科書に採用された高橋健二訳の『少年の日の思い出』を中心に述べる。

- (4) 近年、『少年の日の思い出』を道徳教材としての読むことに対して強い批判もあるが〔竹内 2005〕、教室では依然として「人間的な成長」や「心情」について読解することが重視される傾向にある。
- (5) 「語り手の確認」にかかわる作業については、2社の教科書に以下の文言がある。「物語や小説を読むときには、語り手に注目しよう。語り手に注目して読むことで、構成や展開、表現の特徴が明確になるからである。」(教育出版 一語り手に注目して一)、「作品を読むときには、語り手に着目し、その立場に立ったり、語り手以外の立場に立ったりして読んでみると、より多面的な読み方ができる。」(光村図書)。

また、「物語の構造の把握」については、以下の2社が言及している。「二つの時間の流れがあることに注意して、できごとを捉える。」(教育出版)、「前半部分から、後半部分への伏線を探し、構成の工夫について話し合う。」(東京書籍)。なお、教育出版には「「ぼく」が話したことを、「私」が文章にまとめるという構造に注目し、次のことについて話し合おう。」という言語活動のめやすも示される。

- (6) この〈物語の構造の把握〉については、「小説の〈語り〉の構造に対する理解の欠如」を問題視し、「子どもが自身を批評する道を拓く」ために授業者が〈語り〉の構造についての理解を深めるべきとする最近の論〔望月 2015〕がある。目的は異なるが、生徒に物語の〈語り〉の構造への理解を促すという点では筆者の試みと一致する。
- (7) 〔三国 2009〕に同様の試みがある。
- (8) この点について、竹内常一氏は、「私」が「客」との会話、「客」の語りを含めたすべてを語りなおした「間接話法」〔竹内 2005〕と述べるなど、複数の説があるが、本稿では本作品を〔角谷 2012〕の論と同様に考える。
- (9) 物語の構造把握を把握する方法論のひとつとして、後半の読後に再度前半に戻る読み方を示す例〔青山 2010〕もある。
- (10) 高校2年生の国語教材に採用されている夏目漱石『こころ』に、は『少年の日の思い出』との構造の類似が認められる。教科書に採用部分からは明らかにならないが、『こころ』の前半部分「先生と私」「両親と私」は、学生である「私」の視点から語られ、後半部分の「先生と遺書」は、「私」が読んだ(あるいは読んでいる)先生からの書簡を入れ子式に組み込んだものであり、その後結末が示されないことが判断の理由である。
- (11) 柳田国男著・小松和彦編『怪異の民俗学』〈8〉境界 河出書房新社 2001による。
- (12) この点については、『少年の日の思い出』が翻訳小説であることに注目すべきであるという

指摘が既になされている〔石井 1992〕ほか、笠井正信氏に「外国文学に興味を持ち、読書の範囲を広げる」実践研究がある旨指摘がある〔三浦 2010〕。

- (13) 訳文は、高橋健二訳『少年の日の思い出』（『ヘッセ全集』2 車輪の下 新潮社 1982）、岡田朝雄訳『少年の日の思い出』（『少年の日の思い出 ―ヘッセ青春小説集』草思社 2010）、岡田朝雄訳『クジャクヤママユ』（『ヘルマン・ヘッセ全集』第6巻 臨川書店 2006）の3種がある。

【参考文献】アルファベット順

- 青山昌弘「『少年の日の思い出』（中学一年）教材論―エピソードの欠如と「父性」に注目して」『愛知教育大学大学院国語研究』2010.3
- 綾目広治「幼いチョウ収集家の〈逸脱〉」，田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 中学校編1年』，教育出版 2001
- 井上秀喜「ネーミング術語活用入門期の授業―ワークシートを活用して―「少年の日の思い出」（光村一年）前編・後編」，『月刊国語教育』2001.6/2001.7
- 石井健介「少年の日の思い出」，北川茂治編『中学校国語科指導細案』第一巻 物語・小説 明治図書出版 1992
- 角谷有一「『少年の日の思い出』その〈語り〉から深層の構造へ―〈光〉と〈闇〉の交錯を通して見えてくる世界」，『文学が教育にできること―「読むこと」の秘鑰くひやく―』教育出版株式会社 2012
- 笠井正信「一人ひとりが話し合いに参加できる授業づくり―「少年の日の思い出」（ヘッセ）の授業（中学一年生）をととして」『学芸国語国文学』2007.3
- 牧戸章「ヘッセ」，『国語教育研究大辞典』明治図書出版 1988
- 松井勲「『少年時代から』―初期小品に描かれた少年の世界」，ヘッセ研究会・友の会『ヘッセへの誘い 人と作品』毎日新聞社 1999
- 三国大輔「生徒を活かす文学の教室12 文学の「読ませ方」を問い直す―「少年の日の思い出」（中一）」『月刊国語教育』2009.3
- 三浦和尚「『少年の日の思い出』（ヘッセ）の授業実践史」 浜本純逸監修『文学の授業づくりハンドブック第4巻 溪水社 2010.3
- 望月理子「『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）の授業―構造を生かす指導をめざして―」『都留文科大学研究紀要』81 2015.3
- 中村哲也「文学教材における思春期の自尊心―「嗜癖行動」から読む教材「少年の日の思い出」（H・ヘッセ）」『福島大学人間発達文化学類論集』2010.6
- 小田和也「知的感動のある「詳細な読解」の授業―「金田一少年」になって突き止めよう『月刊国語教育研究』2001.12
- 竹内常一「語り手と語り口―教師用書の読みと子どもの読み」『國學院雑誌』2005.1

宇佐美毅「特集・文体としての異性装 国語教科書における異性装」『文学』2010.7

渡辺治「生徒を活かす文学の教室14「総合的な読み」へ向けて一菊池寛「形」の授業構想を通して」『月刊国語教育』2009.5

付記 本稿における『少年の日の思い出』本文は、すべて『国語1』光村図書 2015の『少年の日の思い出』ヘルマン・ヘッセ作 高橋健二訳から引用した。

本稿は、平成26年8月3日の、全林野会館における第58回日本読書学会年次大会での口頭発表に基づくものである。当日、多くの先生方にご指導、ご批正を賜ったほか、有澤俊太郎先生、渡部洋一郎先生にご教示を賜りました。この場を借りて深謝申し上げます。